

INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO

Diversidade e Currículo



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Organização do Documento

Jeanete Beauchamp
Sandra Denise Pagel
Aricélia Ribeiro do Nascimento

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, sala 500
CEP: 70.047-900 – Brasília-DF
Tel. (061) 2104-8612/8613 Fax: (61) 2104-9269
<http://www.mec.gov.br>

Ficha catalográfica

[Gomes, Nilma Lino]

Indagações sobre currículo : diversidade e currículo / [Nilma Lino Gomes]
; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia
Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de
Educação Básica, 2007.

48 p.

1. Ensino Fundamental - Brasil. 2. Educação Básica. 3. Currículo. 4. Diversidade
- Cultural. 5. Diversidade - Social. I. Beauchamp, Jeanete. II. Pagel, Sandra Denise.
III. Nascimento, Aricélia Ribeiro do. IV. Brasil. Secretaria de Educação Básica. V.
Título.

CDU – 37.046.12

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária Lúcia Helena Alves de Figueiredo CRB 1/1.401

Impresso no Brasil

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica

INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO

Diversidade e Currículo

Brasília
2007



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Coordenadores do grupo de trabalho responsável pela elaboração do documento

Antônio Flávio Moreira
Miguel Gonzáles Arroyo
Jeanete Beauchamp
Sandra Denise Pagel
Aricélia Ribeiro do Nascimento

Grupo de trabalho

Aricélia Ribeiro do Nascimento
Cecília Correia Lima Sobreira de Sampaio
Cleyde de Alencar Tormena
Eliza Montrezol
Jane Cristina da Silva
Jeanete Beauchamp
Karina Rizek Lopes
Luciana Soares Sargio
Lydia Bechara
Márcia Helena Lopes
Maria Eneida Costa dos Santos
Roberta de Oliveira
Roseana Pereira Mendes
Sandra Denise Pagel
Stela Maris Lagos Oliveira
Sueli Teixeira de Mello
Telma Maria Moreira (in memoriam)
Vitória Líbia Barreto de Faria

Equipe de Apoio

Cristiana Martins de Azevedo
Lucineide Bezerra Dantas
Marlene Matos de Oliveira
Miriam Sampaio de Oliveiraa

Revisão de texto

Márcia Helena Lopes

Projeto Gráfico e Editoração

Formatos design

Tiragem

500 mil exemplares

APRESENTAÇÃO

A publicação que o Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental- DPE, vinculado à Secretaria de Educação Básica – SEB, deste Ministério da Educação – MEC, ora apresenta, tem como objetivo principal de flagrar, em âmbito nacional, um processo de debate, nas escolas e nos sistemas de ensino, sobre a concepção de currículo e seu processo de elaboração.

Não é recente a abordagem curricular como objeto de atenção do MEC. Em cumprimento ao Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que determina como dever do Estado para com a educação fixar “conteúdo mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, foram elaborados e distribuídos pelo MEC, a partir de 1995, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/RCNEI, os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN’s para o Ensino Fundamental, e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio. Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.

No momento, o que está em discussão é a elaboração de um documento que, mais do que a distribuição de materiais, promova, por meio de uma estratégia dinâmica, a reflexão, o questionamento e um processo de discussão em cada uma das escolas e Secretarias de Educação sobre a concepção de currículo e seus desdobramentos. Para tanto, sugerimos inicialmente alguns eixos que, do nosso do ponto de vista, são fundamentais para o debate sobre currículo com a finalidade de que professores, gestores e demais profissionais da área educacional façam reflexões sobre concepção de currículo, relacionando-as a sua prática. Nessa perspectiva, pretendemos subsidiar a análise das propostas pedagógicas dos sistemas de ensino e dos projetos pedagógicos das unidades escolares, porque entendemos que esta é uma discussão que precede a elaboração dos projetos políticos pedagógicos das escolas e dos sistemas.

Dessa forma, elaboramos (5) cinco cadernos priorizando os seguintes eixos organizadores: Currículo e Desenvolvimento Humano; Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo; Currículo, Conhecimento e Cultura; Diversidade e Currículo; Currículo e Avaliação.

No momento em que ocorre a implementação do Ensino Fundamental de nove anos e a divulgação dos documentos consolidados da Política Nacional de Educação Infantil, é necessário retomar a reflexão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – ação já desencadeada pelo Conselho Nacional de Educação.

A liberdade de organização conferida aos sistemas por meio da legislação vincula-se à existência de diretrizes que os orientem e lhes possibilitem a definição de conteúdos de conhecimento em conformidade à base nacional comum do currículo, bem como à parte diversificada, como estabelece o Artigo 26 da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, 20 de dezembro de 1996: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

Com a perspectiva de atender aos desafios postos pelas orientações e normas vigentes, é preciso olhar de perto a escola, seus sujeitos, suas complexidades e rotinas e fazer as indagações sobre suas condições concretas, sua história, seu retorno e sua organização interna.

Torna-se fundamental, com essa discussão, permitir que todos os envolvidos se questionem e busquem novas possibilidades sobre currículo: o que é? Para que serve? A quem se destina? Como se constrói? Como se implementa?

Levando em consideração que o processo educativo é complexo e fortemente marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais, entendemos que esse não pode ser analisado fora de interação dialógica entre escola e vida, considerando o desenvolvimento humano, o conhecimento e a cultura.

Partindo dessa reflexão, convidamos gestores, professores e demais profissionais da educação para um debate sobre os eixos organizadores do documento sobre currículo. O fato de termos chamado estes estudiosos para elaborarem os textos significa haver entre eles pontos de aproximação como, por exemplo, escola inclusiva, valorização dos sujeitos do processo educativo, cultura, conhecimento formal como eixo fundante, avaliação inclusiva. Por privilegiarmos o pensamento plural, reconhecemos nos textos também pontos de afastamento. Assim, será possível encontrar algumas concepções sobre currículo não necessariamente concordantes entre si. É justamente divulgando parte dessa pluralidade que o MEC contribui com a discussão. Há diversidade nas reflexões teóricas, porque há diversidade de projetos curriculares nos sistemas, nas escolas. Esse movimento, do nosso ponto de vista, enriquece o debate.

Em um primeiro momento, foi solicitado a profissionais, diretamente envolvidos com a questão curricular junto aos sistemas de ensino, indicados pelo/a UNDIME, CONSED, SEESP/MEC, SECAD/MEC, CONPEB/MEC, REDE/MEC, que respondessem à seguinte questão: que interrogações sobre currículo deveriam constar em um texto sobre esse tema? Posteriormente, esses profissionais efetuaram a leitura dos textos preliminares elaborados pelos autores do GT CURRÍCULO, visando a responder a uma segunda questão: como os textos respondem às interrogações levantadas? Foi solicitado ainda que apresentassem lacunas detectadas nos textos e contribuições. Coube à

equipe do DPE sistematizar e analisar as contribuições, apresentadas pelo grupo anteriormente citado em reunião de trabalho em Brasília, e elaborar um pré-texto para discussão em seminários a partir da sistematização das propostas apresentadas na consulta técnica.

Em um segundo momento, visando à elaboração final deste documento, ocorreu em Brasília um seminário denominado “Currículo em Debate”, organizado em duas edições (novembro e dezembro de 2006). Nessa ocasião, os textos, ainda em versão preliminar, foram socializados e passaram pela análise reflexiva de secretários municipais e estaduais de educação; de profissionais da educação representantes da UNDIME, do CONSED, do CNE e de entidades de caráter nacional como CNTE, ANFOPE, ANPED; de professores de Universidades – que procuraram apresentar as indagações recorrentes de educadores, professores, gestores e pesquisadores sobre currículo e realizar um levantamento da potencialidade dos textos junto aos sistemas. Esse evento contou com a expressiva participação de representantes das secretarias estaduais e municipais de educação e da secretaria do Distrito Federal, em um total de aproximadamente 1500 participantes.

Os textos chegam agora aos professores das escolas, dos sistemas. Apresentam indagações para serem respondidas por esses coletivos de professores, uma vez que a proposta de discussão sobre concepção curricular passa pela necessidade de constituir a escola como espaço e ambiente educativos que ampliem a aprendizagem, reafirmando-a como lugar do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, condições imprescindíveis para a constituição da cidadania. Entendemos, também, haver outras perspectivas, ainda não contempladas, a serem consideradas. O objetivo não é, portanto, esgotar todas as possibilidades em uma única publicação.

Propomos uma reflexão para quem, o que, por que e como ensinar e aprender, reconhecendo interesses, diversidades, diferenças sociais e, ainda, a história cultural e pedagógica de nossas escolas.

Posicionamo-nos em defesa da escola democrática que humanize e assegure a aprendizagem. Uma escola que veja o estudante em seu desenvolvimento – criança, adolescente e jovem em crescimento biopsicossocial; que considere seus interesses e de seus pais, suas necessidades, potencialidades, seus conhecimentos e sua cultura.

Desse modo comprometemo-nos com a construção de um projeto social que não somente ofereça informações, mas que, de fato, construa conhecimentos, elabore conceitos e possibilite a todos o aprender, descaracterizando, finalmente, os lugares perpetuados na educação brasileira de êxito de uns e fracasso de muitos.

Os eixos aqui apresentados são constitutivos do currículo, ao lado de outros. Não é pretensão deste documento abranger todas as demais dimensões. As aqui destacadas convergem, especialmente, para o desenvolvimento humano dos sujeitos no processo educativo e procuram dialogar com a prática dos sujeitos desse processo.

O MEC tem consciência da pluralidade de possibilidades de implementação curricular nos sistemas de ensino, por isso insiste em estabelecer o debate dentro de cada escola. Assim, optou por discutir eixos organizadores do currículo e não por apresentar perspectiva unilateral que não dê conta da diversidade que há nas escolas, da diversidade de concepções teóricas defendidas por pesquisadores e estudiosos.

Professores do Ensino Fundamental, professores da Educação Infantil, gestores constituem, inicialmente, o público a quem se dirige este documento. Com o objetivo de debater eixos organizativos do currículo, o Ministério considera o texto destinado também a todos os envolvidos com o processo educativo. A discussão, portanto, extrapola a circunscrição do espaço escolar.

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica



INTRODUÇÃO

Coletivos de educadores e educadoras de escolas e Redes vêm expressando inquietações sobre o que ensinar e aprender, sobre que práticas educativas privilegiar nas escolas, nos congressos de professores e nos dias de estudo e planejamento. Por seu lado, a teoria pedagógica tem dado relevância a pesquisas e reflexão sobre o currículo: há teoria acumulada para reorientações bem fundamentadas, teoria a que têm direito os profissionais da Educação Básica. Que diálogo é possível entre a teoria acumulada e as propostas e práticas de reorientação curricular?

A reflexão sobre o currículo está instalada como tema central nos projetos político-pedagógicos das escolas e nas propostas dos sistemas de ensino, assim como nas pesquisas, na teoria pedagógica e na formação inicial e permanente dos docentes. Neste período de ampliação da duração do ensino fundamental, em que são discutidas questões de tempo-espço, avaliação, metodologias, conteúdo, gestão, formação, não seria oportuno repensar os currículos na Educação Básica? Que indagações motivam esse repensar?

As Secretarias de Educação Municipais, Estaduais e do DF, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica e do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, assim como os Conselhos de Educação, vêm se mostrando sensíveis aos projetos de reorientação curricular, às diretrizes e às indagações que os inspiram.

Os textos que compõem o documento *Indagações sobre Currículo* se propõem a trabalhar concepções educacionais e a responder às questões postas pelos coletivos das escolas e das Redes, a refletir sobre elas, a buscar seus significados na perspectiva da reorientação do currículo e das práticas educativas.

As indagações sobre o currículo presentes nas escolas e na teoria pedagógica mostram um primeiro significado: a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade. Cabe a nós, como profissionais da Educação, encontrar respostas.

A construção desses textos parte dessa visão dinâmica do conhecimento e das práticas educativas, de sua condição contextualizada. Daí que, quando os sistemas de ensino, as escolas e seus profissionais se indagam sobre o currículo e se propõem a reorientá-lo, a primeira tarefa será perguntar-nos que aspectos da dinâmica social, política e cultural trazem

indagações mais prementes para o conhecimento, para o currículo e para as práticas educativas.

Esta foi a primeira preocupação da equipe do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e dos autores dos textos. Esta poderá ser a preocupação dos coletivos profissionais das escolas e Redes: detectar aqueles pólos, eixos ou campos mais dinâmicos de onde vêm as indagações sobre o currículo e sobre as práticas pedagógicas. Cada um dos textos se aproxima de um eixo de indagações: *desenvolvimento humano, educandos e educadores: seus direitos e o currículo, conhecimento e cultura, diversidade e avaliação*.

CADA TEXTO APRESENTA SUAS ESPECIFICIDADES DE ACORDO COM O EIXO ABORDADO.

- O texto **“Currículo e Desenvolvimento Humano”**, de Elvira Souza Lima, apresenta reflexão sobre currículo e desenvolvimento humano, tendo como referência conhecimentos de Psicologia, Neurociências, Antropologia e Lingüística. Conceitua a cultura como constitutiva dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Aborda questões como função simbólica, capacidade imaginativa da espécie humana e memória. Discute currículo e aquisição do conhecimento, informação e atividades de estudo e a capacidade do ser humano de constituir e ampliar conceitos. O texto faz uma abordagem sobre a questão do tempo da aprendizagem, apontando que a construção e o desenvolvimento dos conceitos se realizam progressivamente e de forma recorrente.
- Em **“Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo”**, de Miguel Gonzáles Arroyo, há uma abordagem sobre o currículo e os sujeitos da ação educativa: os educandos e os educadores, ressaltando a importância do trabalho coletivo dos profissionais da Educação para a construção de parâmetros de sua ação profissional. Os educandos são situados como sujeitos de direito ao conhecimento e ao conhecimento dos mundos do trabalho. Há ênfase quanto à necessidade de se mapearem imagens e concepções dos alunos, para subsidiar o debate sobre os currículos. É proposta do texto que se desconstruam visões mercantilizadas de currículo, do conhecimento e dos sujeitos do processo educativo. O texto traz crítica ao aprendizado desenvolvido por competências e habilidades como balizadores da catalogação de alunos desejados e aponta o direito à educação, entendido como o direito à formação e ao desenvolvimento humano pleno.
- O texto **“Currículo, Conhecimento e Cultura”**, de Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau, apresenta elementos para reflexão

sobre questões consideradas significativas no desenvolvimento do currículo nas escolas. Analisa a estreita vinculação que há entre a concepção de currículo e as de Educação debatidas em um dado momento. Nessa perspectiva, aborda a passagem recente da preocupação dos pesquisadores sobre as relações entre currículo e conhecimento escolar para as relações entre currículo e cultura. Apresenta a construção do conhecimento escolar como característica da escola democrática que reconhece a multiculturalidade e a diversidade como elementos constitutivos do processo ensino-aprendizagem.

- No texto **“Diversidade e Currículo”**, de Nilma Lino Gomes, procurou-se discutir alguns questionamentos que estão colocados, hoje, pelos educadores e educadoras nas escolas e nos encontros da categoria docente: que indagações a diversidade traz para o currículo? Como a questão da diversidade tem sido pensada nos diferentes espaços sociais, principalmente nos movimentos sociais? Como podemos lidar pedagogicamente com a diversidade? O que entendemos por diversidade? Que diversidade pretendemos que esteja contemplada no currículo das escolas e nas políticas de currículo? No texto é possível perceber a reflexão sobre a diversidade entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. Assim, mapear o trato que já é dado à diversidade pode ser um ponto de partida para novos equacionamentos da relação entre diversidade e currículo. Para tanto é preciso ter clareza sobre a concepção de educação, pois há uma relação estreita entre o olhar e o trato pedagógico da diversidade e a concepção de educação que informa as práticas educativas.
- Em **“Currículo e Avaliação”**, de Cláudia de Oliveira Fernandes e Luiz Carlos de Freitas, a avaliação é apresentada como uma das atividades do processo pedagógico necessariamente inserida no projeto pedagógico da escola, não podendo, portanto, ser considerada isoladamente. Deve ocorrer em consonância com os princípios de aprendizagem adotados e com a função que a educação escolar tenha na sociedade. A avaliação é apresentada como responsabilidade coletiva e particular e há defesa da importância de questionamentos a conceitos cristalizados de avaliação e sua superação. O texto faz considerações não só sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes que ocorre na escola, mas a respeito da avaliação da instituição como um todo (protagonismo do coletivo de profissionais) e ainda sobre a avaliação do sistema escolar (responsabilidade do poder público).

OS TEXTOS EM SEU CONJUNTO APRESENTAM INDAGAÇÕES CONSTANTES.

- Todos constatarem as mudanças que vêm acontecendo na consciência e identidade profissional dos(as) educadores(as). Todos coincidem ao destacar as mudanças nas formas de viver a infância e a adolescência, a juventude e a vida adulta. O que há de coincidente nessas mudanças? Educadores e educandos se vendo e sendo reconhecidos como sujeitos de direitos. Esse reconhecimento coloca os currículos, o conhecimento, a cultura, a formação, a diversidade, o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação, os valores e a cultura escolar e docente, a organização dos tempos e espaços em um novo referente de valor: o referente ético do direito. Reorientar o currículo é buscar práticas mais conseqüentes com a garantia do direito à educação.
- Todos os textos recuperam o direito à educação entendido como direito à formação e ao desenvolvimento humano, como humanização, como processo de apropriação das criações, saberes, conhecimentos, sistemas de símbolos, ciências, artes, memória, identidades, valores, culturas... resultantes do desenvolvimento da humanidade em todos os seus aspectos.
- Todos os textos coincidem ao recuperar o direito ao conhecimento como o eixo estruturante do currículo e da docência. O conhecimento visto como um campo dinâmico de produção e crítica, de seleção e legitimação, de confronto e silenciamento de sua diversidade. Conseqüentemente, todos os textos repõem a centralidade para a docência e para o currículo dos processos de apreensão do conhecimento, da possibilidade de aprendizagem de todo ser humano, da centralidade dos tempos de aprender, das tensões entre conhecimento, aprendizagem e diversidade etc.
- Todos os textos coincidem ao recuperar o direito à cultura, o dever do currículo, da escola e da docência de garantir a cultura acumulada, devida às novas gerações. O direito de se apropriarem das práticas e valores culturais, dos sistemas simbólicos e do desenvolvimento da função simbólica tão central na construção de significados, na apreensão do conhecimento e no desenvolvimento pleno do ser humano etc. Recuperar o direito à cultura, tão secundarizado nos currículos, é uma das indagações mais instigantes para a escola e a docência. Recuperar os vínculos entre cultura, conhecimento e aprendizagem.
- Todos os textos têm como referente a diversidade, as diferenças e as desigualdades que configuram nossa formação social, política e cultural. Diversidades que os educadores e educandos levam para as escolas: sócio-étnico-racial, de gênero, de território, de geração



etc. Ver a diversidade como um dado positivo, liberá-la de olhares preconceituosos: superar práticas classificatórias é uma indagação nuclear dos currículos. Reconhecer e respeitar a diversidade indaga concepções generalistas de conhecimento, de cultura, de saberes e valores, de processos de formação, socialização e aprendizagens.

- Todos os textos coincidem ao destacar os currículos como uma organização temporal e espacial do conhecimento que se traduz na organização dos tempos e espaços escolares e do trabalho dos professores e alunos. Por outro lado, todos os textos constataam as mudanças que vêm ao longo dos tempos sociais, de trabalho, de vida e sobrevivência dos educandos e educadores. Essas mudanças condicionam os tempos de socialização e formação, de aprendizagem. Conseqüentemente interrogam as lógicas temporais e espaciais de organização escolar e curricular. Ver o currículo como uma opção específica por uma organização temporal e espacial, que condiciona a organização da escola, dos processos de ensinar-aprender e do trabalho dos educadores e educandos, nos leva a repensar essa organização nas propostas de reorientação curricular.
- Todos os textos, de alguma maneira, abordam a questão da avaliação. O que se avalia e como se avalia está condicionado pelas competências, habilidades, conhecimentos que o currículo privilegia ou secundariza. Os valores e as lógicas de avaliação reproduzem os valores, lógicas e hierarquias que selecionam, organizam os conhecimentos nos currículos. Por sua vez, o que se privilegia nas avaliações escolares e nacionais determina as competências e conhecimentos privilegiados ou secundarizados no currículo. Reorientar processos e critérios de avaliação implica em reorientar a organização curricular e vice-versa.

Este conjunto de indagações toca em preocupações que ocupam os profissionais da educação básica: qual o papel da docência, da pedagogia e da escola? Que concepções de sociedade, de escola, de educação, de conhecimento, de cultura e de currículo orientarão a escolha das práticas educativas?

Sabemos que esse conjunto de questões tem sido objeto de debate nas escolas e no cenário educacional nas últimas décadas. A função da escola, da docência e da pedagogia vem se ampliando, à medida que a sociedade e, sobretudo, os educandos mudam e o direito à educação se alarga, incluindo o direito ao conhecimento, às ciências, aos avanços tecnológicos e às novas tecnologias de informação. Mas também o direito à cultura, às artes, à diversidade de linguagens e formas de comunicação, aos sistemas simbólicos e ao sistema de valores que regem o convívio social, à formação como sujeitos éticos.

Os textos coincidem ao pensar a educação, o conhecimento, a escola, o currículo a serviço de um projeto de sociedade democrática, justa e igualitária.

Um ideal de sociedade que avança na cultura política, social e também pedagógica. Uma sociedade regida pelo imperativo ético da garantia dos direitos humanos para todos.

Diante do ideal de construir essa sociedade, a escola, o currículo e a docência são obrigados a se indagar e tentar superar toda prática e toda cultura seletiva, excludente, segregadora e classificatória na organização do conhecimento, dos tempos e espaços, dos agrupamentos dos educandos e também na organização do convívio e do trabalho dos educadores e dos educandos. É preciso superar processos de avaliação sentenciadora que impossibilitam que crianças, adolescentes, jovens e adultos sejam respeitados em seu direito a um percurso contínuo de aprendizagem, socialização e desenvolvimento humano.

O sistema escolar, assim como a nossa sociedade, vai avançando para esse ideal democrático de justiça e igualdade, de garantia dos direitos sociais, culturais, humanos para todos. Mas ainda há indagações que exigem respostas e propostas mais firmes para superar tratos desiguais, lógicas e culturas excludentes. Todos os textos, em seus vários ângulos, destacam essas indagações não apenas sobre o currículo, mas sobre a escola, a docência e seus esforços por construir estruturas mais igualitárias, menos seletivas.

A quem cabe a tarefa de captar essas indagações e trabalhá-las? A todo o coletivo de profissionais do sistema escolar, professores, coordenadores pedagógicos, diretores, dirigentes municipais e estaduais, profissionais das Secretarias e do MEC. Planejar encontros, espaços para estudo, debates, pesquisar práticas educativas que se indagam e buscam respostas fazem parte dessa tarefa.

Em cada um dos textos e no seu conjunto, as indagações apontam e sinalizam atividades que já acontecem em muitos coletivos, escolas e Redes – tempos de estudo, organização de oficinas, congressos, debates de reorientações curriculares, de reinvenção de processos de apreensão do conhecimento e de organização de convívios; trato de dimensões da formação em projetos; reinvenção das avaliações por valores igualitários e democráticos; respeito à diversidade e superação das desigualdades etc. – atividades que garantem o direito dos profissionais da Educação Básica à formação e a serem mais sujeitos de seu trabalho.

As *Indagações sobre Currículo* esperam contribuir com a dinâmica promissora que vem da riqueza das teorias sobre o currículo e sobre a formação humana, e que vem das práticas pedagógicas das escolas e das Redes. Contribuir com o profissionalismo das professoras e dos professores da Educação Básica.

COMO LER E TRABALHAR OS TEXTOS?

Na especificidade de cada coletivo, escola e sistema, esses eixos poderão ser desdobrados, alguns serão mais enfatizados. Outras indagações poderão ser acrescentadas. Esse poderá ser um exercício dos coletivos. No conjunto de textos, prevalece um trato dialogal, aberto, buscando incentivar esse exercício de cultivar sensibilidades teóricas e pedagógicas para identificar e ouvir as indagações que vêm das teorias e práticas e para apontar reorientações.

Cada texto pode ser lido e trabalhado separadamente e sem uma ordem seqüenciada. Cada eixo tem seus significados. Entretanto, será fácil perceber que as indagações dos diversos textos se reforçam e se ampliam. Na leitura do conjunto, será fácil perceber que há indagações que são constantes, que fazem parte da dinâmica de nosso tempo. Um exercício coletivo poderá ser perceber essas indagações mais constantes e instigantes, ver como se articulam e se reforçam entre si. Perceber essas articulações será importante para tratar o currículo e as práticas educativas das escolas como um todo e como propostas coesas de formação dos educandos e dos educadores. Captar o que há de mais articulado no conjunto de indagações auxiliará a superar estilos recortados e fragmentados de propostas curriculares, de abordagens do conhecimento e dos processos de ensino-aprendizagem.

Departamento de Políticas de Educação Infantil e
Ensino Fundamental

DIVERSIDADE E CURRÍCULO ¹

Nilma Lino Gomes²

Que indagações o trato pedagógico da diversidade traz para o currículo? Como a questão da diversidade tem sido pensada nos diferentes espaços sociais, principalmente, nos movimentos sociais? Como podemos lidar pedagogicamente com a diversidade? Esses e outros questionamentos estão colocados, hoje, pelos educadores e educadoras nas escolas e nos encontros da categoria docente.

Ao realizarmos essa discussão, a nossa primeira tarefa poderá ser o questionamento sobre a presença ou não dessas indagações na nossa prática docente, nos projetos pedagógicos e nas propostas educacionais. Será que existe sensibilidade para a diversidade na educação infantil, especial, na EJA, no ensino fundamental, médio e profissional? Seria interessante diagnosticar se a diversidade é apenas uma preocupação de um grupo de professores(as), de alguns coletivos de profissionais no interior das escolas e secretarias de educação ou se já alcançou um lugar de destaque nas preocupações pedagógicas e nos currículos. Ao analisarmos o cotidiano da escola, qual é o lugar ocupado pela diversidade? Ela figura como tema que transversaliza o currículo? Faz parte do núcleo comum? Ou encontra espaço somente na parte diversificada?

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos.

Mapear o trato que já é dado à diversidade pode ser um ponto de partida para novos equacionamentos da relação entre diversidade e currículo. A primeira constatação talvez seja que, de fato, não é tarefa fácil para nós, educadores e educadoras, trabalharmos pedagogicamente com a diversidade. Mas não será essa afirmativa uma contradição? Como a educação escolar

¹ Agradeço as preciosas contribuições e críticas de Miguel Arroyo, Juarez Dayrell e Neusa Gusmão durante o processo de elaboração desse artigo.

² Professora Adjunto da Faculdade de Educação da UFMG. Doutora em Antropologia Social/USP. Coordenadora do Programa Ações Afirmativas na UFMG.

pode se manter distante da diversidade sendo que a mesma se faz presente no cotidiano escolar por meio da presença de professores/as e alunos/as dos mais diferentes pertencimentos étnico-raciais, idades e culturas?

Esse desafio é enfrentado por todos nós que atuamos no campo da educação, sobretudo, o escolar. Ele atravessa todos os níveis de ensino desde a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) até a educação superior incluindo a EJA, a Educação Profissional e a Educação Especial. Portanto, as reflexões aqui realizadas aplicam-se aos profissionais que atuam em todos esses campos, os quais realizam práticas curriculares variadas.

Para avançarmos nessas questões, uma outra tarefa faz-se necessária: é preciso ter clareza sobre a concepção de educação que nos orienta. Há uma relação estreita entre o olhar e o trato pedagógico da diversidade e a concepção de educação que informa as práticas educativas.

A educação de uma maneira geral é um processo constituinte da experiência humana, por isso se faz presente em toda e qualquer sociedade. A escolarização, em específico, é um dos recortes do processo educativo mais amplo. Durante toda a nossa vida realizamos aprendizagens de naturezas mais diferentes. Nesse processo, marcado pela interação contínua entre o ser humano e o meio, no contexto das relações sociais, é que construímos nosso conhecimento, valores, representações e identidades. Sendo assim, tanto o desenvolvimento biológico, quanto o domínio das práticas culturais existentes no nosso meio são imprescindíveis para a realização do acontecer humano. Este último, enquanto uma experiência que atravessa toda sociedade e toda cultura, não se caracteriza somente pela unidade do gênero humano, mas, sobretudo, pela riqueza da diversidade.

Os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização. A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Todavia, há uma tensão nesse processo. Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente. É o que chamamos de etnocentrismo. Esse fenômeno, quando exacerbado, pode se transformar em práticas xenófobas (aversão ou ódio ao estrangeiro) e em racismo (crença na existência da superioridade e inferioridade racial).

**Há uma relação estreita
entre o olhar e o trato
pedagógico da diversidade
e a concepção de
educação que informa as
práticas educativas.**

Por isso, a presença da diversidade no acontecer humano nem sempre garante um trato positivo dessa diversidade. Os diferentes contextos históricos, sociais e culturais, permeados por relações de poder e dominação, são acompanhados de uma maneira tensa e, por vezes, ambígua de lidar com o diverso. Nessa tensão, a diversidade pode ser tratada de maneira desigual e naturalizada.

Estamos diante de uma terceira tarefa. A relação existente entre educação e diversidade coloca-nos diante do seguinte desafio: o que entendemos por diversidade? Que diversidade pretendemos esteja contemplada no currículo das escolas e nas políticas de currículo? Para responder a essas questões, fazem-se necessários alguns esclarecimentos e posicionamentos sobre o que entendemos por diversidade e currículo.

Seria muito mais simples dizer que o substantivo *diversidade* significa variedade, diferença e multiplicidade. Mas essas três qualidades não se constroem no vazio e nem se limitam a ser nomes abstratos. Elas se constroem no contexto social e, sendo assim, a diversidade pode ser entendida como um fenômeno que atravessa o tempo e o espaço e se torna uma questão cada vez mais séria quanto mais complexas vão se tornando as sociedades.

A diversidade faz parte do acontecer humano. De acordo com Elvira de Souza Lima (2006, p.17),

a diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas (as comumente chamadas de "portadoras de necessidades especiais"). Como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda óbvia, por um currículo que atenda a essa universalidade.

As discussões acima realizadas poderão ajudar a aprofundar as reflexões sobre a diversidade no coletivo de educadores, nos projetos pedagógicos e nas diferentes Secretarias de Educação. Afinal, a relação entre currículo e diversidade é muito mais complexa. O discurso, a compreensão e o trato pedagógico da diversidade vão muito além da visão romântica do elogio à diferença ou da visão negativa que advoga que ao falarmos sobre a diversidade corremos o risco de discriminar os ditos diferentes. Que concepções de diversidade permeiam as nossas práticas, os nossos currículos, a nossa relação com os alunos e suas famílias e as nossas relações profissionais? Como enxergamos a diversidade enquanto cidadãos e cidadãs nas nossas práticas cotidianas?

Essas indagações poderão orientar os nossos encontros pedagógicos, os processos de formação em serviço desde a educação infantil até o ensino médio e EJA. Elas já acompanham há muito o campo da educação especial,

porém, necessitam ser ampliadas e aprofundadas para compreendermos outras diferenças presentes na escola. É nessa perspectiva que privilegiaremos, neste texto, alguns aspectos acerca da diversidade a fim de dar mais elementos às nossas indagações sobre o currículo. São eles

- diversidade biológica e currículo;
- diversidade cultural e currículo;
- a luta política pelo direito à diversidade;
- diversidade e conhecimento;
- diversidade e ética;
- diversidade e organização dos tempos e espaços escolares.

Algumas considerações sobre a diversidade biológica ou biodiversidade

A diversidade pode ser entendida em uma perspectiva biológica e cultural. Portanto, o homem e a mulher participam desse processo enquanto espécie e sujeito sociocultural.

Do ponto de vista biológico, a variedade de seres vivos e ambientes em conjunto é chamada de diversidade biológica ou biodiversidade. Nessa concepção, entende-se que a natureza é formada por vários tipos de ambientes e cada um deles é ocupado por uma infinidade de seres vivos diferentes que se adaptam ao mesmo. Mesmo os animais e plantas pertencentes à mesma espécie apresentam diferenças entre si. Os seres humanos, enquanto seres vivos, apresentam diversidade biológica, ou seja, mostram diferenças entre si. No entanto, ao longo do processo histórico e cultural e no contexto das relações de poder estabelecidas entre os diferentes grupos humanos, algumas dessas variabilidades do gênero humano receberam leituras estereotipadas e preconceituosas, passaram a ser exploradas e tratadas de forma desigual e discriminatória. Por isso, ao refletirmos sobre a presença dos seres humanos no contexto da diversidade biológica, devemos entender dois aspectos importantes: a) o ser humano enquanto parte da diversidade biológica não pode ser entendido fora do contexto da diversidade cultural; b) toda a discussão a que hoje assistimos sobre a preservação, conservação e uso sustentável da biodiversidade não diz respeito somente ao uso que o homem faz do ambiente externo, mas, sobretudo, da relação deste como um dos componentes dessa diversidade. Ou seja, os problemas ambientais não são considerados graves porque afetam o planeta, entendido como algo externo,

... Os problemas ambientais não são considerados graves porque afetam o planeta, entendido como algo externo, mas porque afetam a todos nós e colocam em risco a vida da espécie humana e a das demais espécies.

mas porque afetam a todos nós e colocam em risco a vida da espécie humana e a das demais espécies. Lamentavelmente, o avanço tecnológico do qual nos gabamos como seres dotados de razão e capazes de transformar a natureza não tem significado avanço para a própria biodiversidade da qual participamos.

Existem grupos humanos que, devido a sua história e cultura, garantem sua sobrevivência e produzem conhecimentos por meio de uma relação mais direta com o ambiente em que vivem. Entre eles podemos destacar os indígenas, as comunidades tradicionais (como os seringueiros), os remanescentes de quilombos, os trabalhadores do campo e demais povos da floresta. Estes constroem conhecimentos variados a respeito dos recursos da biodiversidade que nem sempre são considerados pela escola. Nos últimos anos, esses grupos vêm se organizando cada vez mais e passam a exigir das escolas e dos órgãos responsáveis pelas elas o direito ao reconhecimento dos seus saberes e sua incorporação aos currículos. Além disso, passam a reivindicar dos governos o reconhecimento e posse das suas terras, assim como a redistribuição e a ocupação responsável de terras improdutivas.³

A falta de controle e de conhecimento dos fatores de degradação ambiental, dos desequilíbrios ecológicos de qualquer parte do sistema, da expansão das monoculturas, a não efetivação de uma justa reforma agrária, entre outros fatores, têm colaborado para a vulnerabilidade desses e outros grupos. Tal situação afeta toda a espécie humana da qual fazemos parte. Coloca em risco a capacidade de sustentabilidade proporcionada pela biodiversidade. Dessa forma, os problemas ambientais, políticos, culturais e sociais estão intimamente embricados. De acordo com Shiva (2003, p.97), citado por Silvério (2006, pp.10-1), o desenvolvimento só pode ser um desenvolvimento ecológico e socialmente sustentável, orientado pela busca de políticas e estratégias de desenvolvimento alternativo, para romper com o *bioimperialismo* o qual impõe monoculturas. O desenvolvimento ecológico e socialmente sustentável tem como orientação a construção da *biodemocracia* com quem respeita/cultiva a biodiversidade.

A discussão acima suscita algumas reflexões: que indagações o debate sobre a diversidade biológica traz para os currículos? A nossa abordagem em sala de aula e os nossos projetos pedagógicos sobre educação ambiental têm explorado a complexidade e os conflitos trazidos pela forma como a sociedade atual se relaciona com a diversidade biológica? Como incorporar a discussão sobre a biodiversidade nas propostas curriculares das escolas e das redes de ensino? Um primeiro passo poderia ser a reflexão sobre a nossa postura diante desse debate enquanto educadores e educadoras e partícipes dessa mesma biodiversidade.

³ Vide publicação: CONSUMO SUSTENTÁVEL: manual de educação. Brasília: Consumers Internacional/MMA/MEC/IDEC, 2005, 160 p.

A diversidade cultural: algumas reflexões

O ser humano se constitui por meio de um processo complexo: somos ao mesmo tempo semelhantes (enquanto gênero humano) e muito diferentes (enquanto forma de realização do humano ao longo da história e da cultura). Podemos dizer que o que nos torna mais semelhantes enquanto gênero humano é o fato de todos apresentarmos diferenças: de gênero, raça/etnia, idades, culturas, experiências, entre outros. E mais: somos desafiados pela própria experiência humana a aprender a conviver com as diferenças. O nosso grande desafio está em desenvolver uma postura ética de não hierarquizar as diferenças e entender que nenhum grupo humano e social é melhor ou pior do que outro. Na realidade, somos diferentes.

Ao discutir a diversidade cultural, não podemos nos esquecer de pontuar que ela se dá lado a lado com a construção de processos identitários. Assim como a diversidade, a identidade, enquanto processo, não é inata. Ela se constrói em determinado contexto histórico, social, político e cultural. Jacques d'Adesky (2001, p.76) destaca que a identidade, para se constituir como realidade, pressupõe uma interação. A idéia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu "eu", é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Assim como a diversidade, nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, ela é negociada durante a vida toda dos sujeitos por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade social são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas com os outros.

A diversidade cultural varia de contexto para contexto. Nem sempre aquilo que julgamos como diferença social, histórica e culturalmente construída recebe a mesma interpretação nas diferentes sociedades. Além disso, o modo de ser e de interpretar o mundo também é variado e diverso. Por isso, a diversidade precisa ser entendida em uma perspectiva relacional. Ou seja, as características, os atributos ou as formas "inventadas" pela cultura para distinguir tanto o sujeito quanto o grupo a que ele pertence dependem do lugar por eles ocupado na sociedade e da relação que mantêm entre si e com os outros. Não podemos esquecer que essa sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação. Estamos, portanto, no terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças.

Trabalhar com a diversidade na escola não é um apelo romântico do final do século XX e início do século XXI. Na realidade, a cobrança hoje feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas faz parte de uma história mais ampla. Tem a ver com as estratégias por meio das quais os grupos humanos considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que as mesmas sejam tratadas de forma

justa e igualitária, desmistificando a idéia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas e exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano. Ora, se a diversidade faz parte do acontecer humano, então a escola, sobretudo a pública, é a instituição social na qual as diferentes presenças se encontram. Então, como essa instituição poderá omitir o debate sobre a diversidade? E como os currículos poderiam deixar de discuti-la?

Mas o que entendemos por currículo? Segundo Antonio Flávio B. Moreira e Vera Maria Candau (2006, p.86) existem várias concepções de currículo, as quais refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos. As discussões sobre currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, debates sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos

As discussões sobre currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, debates sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores e as identidades dos nossos alunos e alunas.

pedagógicos, as relações sociais, os valores e as identidades dos nossos alunos e alunas. Os autores se apóiam em Silva (1999), ao afirmarem que, em resumo, as questões curriculares são marcadas pelas discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade.

Retomo, aqui, uma discussão já realizada em outro texto (Gomes, 2006, pp.31-2). O currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos. Possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a

produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1995, p.194) o conhecimento, a cultura e o currículo são produzidos no contexto das relações sociais e de poder. Esquecer esse processo de produção – no qual estão envolvidas as relações desiguais de poder entre grupos sociais – significa reificar o conhecimento e reificar o currículo, destacando apenas os seus aspectos de consumo e não de produção.

Ainda segundo esse autor, mesmo quando pensamos no currículo como uma coisa, como uma listagem de conteúdos, por exemplo, ele acaba sendo, fundamentalmente, aquilo que fazemos com essa coisa, pois, mesmo uma lista de conteúdos não teria propriamente existência e sentido, se não se fizesse nada com ela. Nesse sentido, o currículo não se restringe apenas a idéias e abstrações, mas a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos em relações de poder. O currículo pode ser considerado uma atividade produtiva e possui um aspecto político que pode ser visto em dois sentidos: em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Também pode ser considerado um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, participa

do processo de constituição de sujeitos (e sujeitos também muito particulares). Sendo assim,

as narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são (Silva, 1995, p. 195).

A produção do conhecimento, assim como sua seleção e legitimação, está transpassada pela diversidade. Não se trata apenas de incluir a diversidade como um tema nos currículos. As reflexões do autor nos sugerem que é preciso ter consciência, enquanto docentes, das marcas da diversidade presentes nas diferentes áreas do conhecimento e no currículo como um todo: ver a diversidade nos processos de produção e de seleção do conhecimento escolar.

O autor ainda adverte que

as narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânone, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares de gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (de autoridade) (Silva, 1995, p. 195).

A perspectiva de currículo acima citada poderá nos ajudar a questionar a noção hegemônica de conhecimento que impera na escola, levando-nos a refletir sobre a tensa e complexa relação entre esta noção e os outros saberes que fazem parte do processo cultural e histórico no qual estamos imersos. Podemos indagar que histórias as narrativas do currículo têm contado sobre as relações raciais, os movimentos do campo, o movimento indígena, o movimento das pessoas com deficiência, a luta dos povos da floresta, as trajetórias dos jovens da periferia, as vivências da infância (principalmente a popular) e a luta das mulheres? São narrativas que fixam os sujeitos e os movimentos sociais em noções estereotipadas ou realizam uma interpretação emancipatória dessas lutas e grupos sociais? Que grupos sociais têm o poder de se representar e quais podem apenas ser representados nos currículos? Que grupos sociais e étnico/raciais têm sido historicamente representados de forma estereotipada e distorcida? Diante das respostas a essas perguntas, só nos

resta agir, sair do imobilismo e da inércia e cumprir a nossa função pedagógica diante da diversidade: construir práticas pedagógicas que realmente expressem a riqueza das identidades e da diversidade cultural presente na escola e na sociedade. Dessa forma poderemos avançar na superação de concepções românticas sobre a diversidade cultural presentes nas várias práticas pedagógicas e currículos.

A luta política pelo direito à diversidade

Como já foi dito, nem sempre a diversidade entendida como a construção histórica, social e cultural das diferenças implica em um trato igualitário e democrático em relação àqueles considerados diferentes. Muito do que fomos educados a ver e distinguir como diferença é, na realidade, uma invenção humana que, ao longo do processo cultural e histórico, foi tomando forma e materialidade. No processo histórico, sobretudo nos contextos de colonização e dominação, os grupos humanos não passaram a hostilizar e dominar outros grupos simplesmente pelo fato de serem diferentes. Como nos diz Carlos Rodrigues Brandão (1986, p.08) “por diversas vezes, os grupos humanos tornam o outro diferente para fazê-lo inimigo”.

Por isso, a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber

Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação.

como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. É incorporar no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade.

Há diversos conhecimentos produzidos pela humanidade que ainda estão ausentes nos currículos e na formação dos professores, como, por exemplo, o conhecimento produzido pela comunidade negra ao longo da luta pela superação do racismo, o conhecimento produzido pelas mulheres no processo de luta pela igualdade de gênero, o conhecimento produzido pela juventude na vivência da sua condição juvenil, entre outros. É urgente incorporar esses conhecimentos que versam sobre a produção histórica das diferenças e das desigualdades para superar tratos escolares românticos sobre a diversidade.

Para tal, todos nós precisaremos passar por um processo de reeducação do olhar. O reconhecimento e a realização dessa mudança do olhar sobre o

“outro” e sobre nós mesmos a partir das diferenças deve superar o apelo romântico ao diverso e ao diferente e construir políticas e práticas pedagógicas e curriculares nas quais a diversidade é uma dimensão constitutiva do currículo, do planejamento das ações, das relações estabelecidas na escola.

A fim de conseguir alcançar esse objetivo, todos nós que atuamos e nos ocupamos da escola somos desafiados a rever o ordenamento curricular e as práticas pedagógicas, entendendo que estes não representam apenas uma determinada visão de conhecimento que pode excluir o “outro” e suas diferenças, mas também e, sobretudo, uma determinada visão dos alunos (Arroyo, 2006, p.54).

De acordo com Miguel Arroyo (2006, p.54) os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares; a questão é com que tipo de olhar eles foram e são vistos. Podemos ir além: com que olhar foram e são vistos os educandos nas suas diversas identidades e diferenças? Será que ainda continuamos discursando sobre a diversidade, mas agindo, planejando, organizando o currículo como se os alunos fossem um bloco homogêneo e um corpo abstrato? Como se convivêssemos com um protótipo único de aluno? Como se a função da escola, do trabalho docente fosse conformar todos a esse protótipo único?

Os educandos são os sujeitos centrais da ação educativa. E foram eles, articulados ou não em movimentos sociais, que trouxeram a luta pelo direito à diversidade como uma indagação ao campo do currículo. Esse é um movimento que vai além do pedagógico. Estamos, portanto, em um campo político.

Cabe destacar, aqui, o papel dos movimentos sociais e culturais nas demandas em prol do respeito à diversidade no currículo. Tais movimentos indagam a sociedade como um todo e, enquanto sujeitos políticos, colocam em xeque a escola uniformizadora que tanto imperou em nosso sistema de ensino. Questionam os currículos, imprimem mudanças nos projetos pedagógicos, interferem na política educacional e na elaboração de leis educacionais e diretrizes curriculares.

De acordo com Valter Roberto Silvério (2006, p.09), a entrada em cena, na segunda metade do século XX, de movimentos sociais denominados identitários, provocou transformações significativas na forma como a política pública educacional era concebida durante a primeira metade daquele século.

Para este autor, a demanda por reconhecimento é aquela a partir da qual vários movimentos sociais que têm por fundamento uma identidade cultural (negros, indígenas, homossexuais, entre outros) passam a reivindicar reconhecimento, quer seja pela ausência deste ou por um reconhecimento considerado inadequado de sua diferença.

Os educandos são os sujeitos centrais da ação educativa. E foram eles, articulados ou não em movimentos sociais, que trouxeram a luta pelo direito à diversidade como uma indagação ao campo do currículo.



Ainda segundo Silvério (2006), um dos aprendizados trazidos pelo debate sobre o lugar da diversidade e da diferença cultural no Brasil contemporâneo é que a sociedade brasileira passa por um processo de (re)configuração do pacto social a partir da insurgência de atores sociais até então pouco visíveis na cena pública. Esse contexto coloca um conjunto de problemas e desafios à sociedade como um todo. No que diz respeito à educação, ou mais precisamente, à política educacional, um dos aspectos significativos desse novo cenário é a percepção de que a escola é um espaço de sociabilidade para onde convergem diferentes experiências socioculturais, as quais refletem diversas e divergentes formas de inserção grupal na história do país.

Podemos dizer que a sociedade brasileira, a partir da segunda metade do século XX, começa a viver – não sem contradições e conflitos - um momento de maior consolidação de algumas demandas dos movimentos sociais e da sua luta pelo direito à diferença. É possível perceber alguns avanços na produção teórica educacional, no Governo Federal, no Ministério da Educação, nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, nos projetos pedagógicos das escolas, na literatura infanto-juvenil, na produção de material didático alternativo e acessível em consonância às necessidades educacionais especiais dos alunos. Entretanto, apesar dos avanços, ainda existe muito trabalho a fazer.

Há uma nova sensibilidade nas escolas públicas, sobretudo, para a diversidade e suas múltiplas dimensões na vida dos sujeitos. Sensibilidade que vem se traduzindo em ações pedagógicas de transformação do sistema educacional em um sistema inclusivo, democrático e aberto à diversidade.

Aos poucos, vêm crescendo os coletivos de profissionais da educação sensíveis à diversidade. Muitos deles têm a sua trajetória marcada pela inserção nos movimentos sociais, culturais e identitários e carregam para a vida profissional suas identidades coletivas e suas diferenças. Há uma nova sensibilidade nas escolas públicas, sobretudo, para a diversidade e suas múltiplas dimensões na vida dos sujeitos. Sensibilidade que vem se traduzindo em ações pedagógicas de transformação do sistema educacional

em um sistema inclusivo, democrático e aberto à diversidade.

Mas será que essas ações são iniciativas apenas de grupos de educadores(as) sensíveis diante da diversidade? Ou elas são assumidas como um dos eixos do trabalho das escolas, das propostas políticas pedagógicas das Secretarias de Educação e do MEC? Elas são legitimadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais? Fazem parte do currículo vivenciado nas escolas e das políticas curriculares? A resposta a essas questões poderá nos ajudar a compreender o lugar ocupado pela diversidade cultural na educação escolar.

Que indagações a diversidade traz aos currículos?

E nas escolas, nos currículos e políticas educacionais, como a diversidade se faz presente? Será que os movimentos sociais conseguem indagar e incorporar mais a diversidade do que a própria escola e a política educacional?

Um bom exercício para perceber o caráter indagador da diversidade nos currículos seria analisar as propostas e documentos oficiais com os quais lidamos cotidianamente. Certamente, iremos notar que a questão da diversidade aparece, porém, não como um dos eixos centrais da orientação curricular, mas, sim, como um tema. E mais: muitas vezes, a diversidade aparece somente como um tema que transversaliza o currículo entendida como pluralidade cultural. A diversidade é vista e reduzida sob a ótica da cultura. É certo que a antropologia, hoje, não trabalha mais com a idéia da existência de uma só cultura. As culturas são diversas e variadas. A escola e seu currículo não demonstram dificuldade de assumir que temos múltiplas culturas. Essa situação possibilita o reconhecimento da cultura docente, do aluno e da comunidade, a presença da cultura escolar, mas não questiona o lugar que a diversidade de culturas ocupa na escola. Mais do que múltiplas, as culturas diferem entre si. E é possível que, em uma mesma escola, localizada em uma região específica, que atenda uma determinada comunidade, encontremos no interior da sala de aula alunos que portam diferentes culturas locais, as quais se articulam com as do bairro e região. Eles apresentam diferentes formas de ver e conceber o mundo, possuem valores diferenciados, pertencem a diferentes grupos étnico-raciais, diferem-se em gênero, idade e experiência de vida.

Por isso, mais do que uma multiplicidade de culturas, no que se refere ao seu número, variedade ou “pluralidade”, vivemos no contexto das diferentes culturas, marcadas por singularidades advindas dos processos históricos, políticos e também culturais por meio dos quais são construídas. Vivemos, portanto, no contexto da diversidade cultural e esta, sim, deve ser um elemento presente e indagador do currículo. A cultura não deve ser vista como um tema e nem como disciplina, mas como um eixo que orienta as experiências e práticas curriculares.

Podemos indagar como a diversidade é apresentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, entendida como a orientação legal para a construção das diretrizes curriculares nacionais dela advindas. No seu artigo 26, a LDB confere liberdade de organização aos sistemas de ensino, desde que eles se orientem a partir de um eixo central por

Um bom exercício para perceber o caráter indagador da diversidade nos currículos seria analisar as propostas e documentos oficiais com os quais lidamos cotidianamente.



ela colocado: os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base comum nacional que será complementada, em cada sistema de ensino e em cada escola, por uma parte diversificada. Esta última, segundo a lei, é exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Dez anos se passaram. Podemos dizer que houve avanço em relação à sensibilidade para com a diversidade incorporada – mesmo que de forma tímida – na Lei. Os movimentos sociais, a reflexão das ciências sociais, as políticas educacionais, os projetos das escolas expressam esse avanço com contornos e nuances diferentes. Esse movimento de mudança sugere a necessidade de aprofundar mais sobre a diversidade nos currículos. Reconhecer não apenas a diversidade no seu aspecto regional e local, mas, sim, a sua presença enquanto construção histórica, cultural e social que marca a trajetória humana. Rever o nosso paradigma curricular. Ainda estamos presos à divisão núcleo comum e parte diversificada presente na lei 5692/71. O peso da rigidez dessa lei marcou profundamente a organização e a estrutura das escolas. É dela que herdamos, sobretudo, a forma fragmentada de como o conhecimento escolar e o currículo ainda são tratados e a persistente associação entre educação escolar e preparo para o mercado de trabalho.

Segundo Arroyo (2006, p.56), a visão reducionista dessa lei marcou as décadas de 1970 e 1980 como uma forma hegemônica de pensar e organizar o currículo e as escolas e ainda se faz presente e persistente na visão que muitas escolas têm do seu papel social e na visão que docentes e administradores têm de sua função profissional.

O lugar não hegemônico ocupado pelas questões sociais, culturais, regionais e políticas que compõem a “parte diversificada” dos currículos pode ser visto, ao mesmo tempo, como vulnerabilidade e liberdade.

Nessa perspectiva curricular, a diversidade está presente na parte diversificada, a qual os educadores sabem que, hierarquicamente, por mais que possamos negar, ocupa um lugar menor do que o núcleo comum. E é neste último que encontramos os ditos conhecimentos

historicamente acumulados recontextualizados como conhecimento escolar. Nessa concepção, as características regionais e locais, a cultura, os costumes, as artes, a corporeidade, a sexualidade são “partes que diversificam o currículo” e não “núcleos”. Elas podem até mesmo trazer uma certa diversificação, um novo brilho, mas não são consideradas como integrantes do eixo central. O lugar não hegemônico ocupado pelas questões sociais, culturais, regionais e políticas que compõem a “parte diversificada” dos currículos pode ser visto, ao mesmo tempo, como vulnerabilidade e liberdade. É nesta parte que, muitas vezes, os educadores e as educadoras conseguem ousar, realizar trabalhos mais próximos da comunidade, explorar o potencial criativo, artístico e estético dos alunos e alunas.

No entanto, mesmo que reconheçamos a importância desse fôlego dado à diversidade nos documentos oficiais, é importante destacar que ele não é suficiente, pois coloca essa discussão em um lugar provisório, transversal e, por vezes, marginal. Além disso, tende a reduzir a diversidade cultural à diversidade regional e não dialoga com os sujeitos, suas vivências e práticas.

A incorporação da diversidade no currículo deve ser entendida não como uma ilustração ou modismo. Antes, deve ser compreendida no campo político e tenso no qual as diferenças são produzidas, portanto, deve ser vista como um direito. Um direito garantido a todos e não somente àqueles que são considerados diferentes. Se a convivência com a diferença já é salutar para a reeducação do nosso olhar, dos nossos sentidos, da nossa visão de mundo, quanto mais o aprendizado do imperativo ético que esse processo nos traz. Conviver com a diferença (e com os diferentes) é construir relações que se pautem no respeito, na igualdade social, na igualdade de oportunidades e no exercício de uma prática e postura democráticas.

Se a convivência com a diferença já é salutar para a reeducação do nosso olhar, dos nossos sentidos, da nossa visão de mundo, quanto mais o aprendizado do imperativo ético que esse processo nos traz.

Alguns aspectos específicos do currículo indagados pela diversidade.

Diversidade e conhecimento – A antropóloga Paula Meneses (2005), ao analisar o caso da universidade em Moçambique e a produção de saberes realizada pelos países que se encontram fora do eixo do Ocidente, traz algumas reflexões que podem nos ajudar a indagar a relação entre conhecimento e diversidade no Brasil. Essa autora discute que o saber científico se impõe como forma dominante de conhecimento sobre os outros conhecimentos produzidos pelas diferentes sociedades e povos africanos. Nesse sentido, a discussão sobre a relação ou distinção entre conhecimento e saber - e que tem servido aos interesses dos grupos sócio-raciais hegemônicos - é colocada pela autora no contexto de um debate epistemológico e político. Nesse mesmo debate, podemos localizar a dicotomia construída nos currículos entre o saber considerado como “comum a todos” e o saber entendido como “diverso”.

Guardadas as devidas especificidades históricas, sociais, culturais e geográficas que dizem respeito à realidade africana abordada pela autora acima citada, podemos notar uma situação semelhante quando refletimos sobre o lugar ocupado pelos saberes construídos pelos movimentos sociais e pelos setores populares na escola brasileira. Não podemos afirmar que esses saberes são totalmente inexistentes na realidade escolar. Eles existem, porém, muitas

vezes, com o formato de atividades paralelas, projetos sociais e experiências lúdicas. Em outros momentos, encontram-se estereotipados e presentes no chamado “currículo oculto” e, nesse sentido, podem ser compreendidos como a produção da não-existência, nos dizeres de Boaventura de Sousa Santos (2004). Ou seja, certos saberes que não encontram um lugar definido nos currículos oficiais podem ser compreendidos como uma ausência ativa e, muitas vezes, intencionalmente produzida.

Inspirados em Boaventura de Sousa Santos (2004), podemos dizer que há, também, na educação brasileira, uma monocultura do saber que privilegia o saber científico (transposto didaticamente como conteúdo escolar) como único e legítimo. Essa forma de interpretar e lidar com o conhecimento se perpetua na teoria e na prática escolar em todos os níveis de ensino desde a educação infantil até o ensino superior.

... Certos saberes que não encontram um lugar definido nos currículos oficiais podem ser compreendidos como uma ausência ativa e, muitas vezes, intencionalmente produzida.

Ao mesmo tempo, existem focos de resistência que sempre lutaram contra a hegemonia de certos conteúdos escolares previamente selecionados e o apogeu da ciência moderna na escola brasileira. Estes já conseguiram algumas vitórias satisfatórias. Tal processo vem ocorrendo, sobretudo, nas propostas mais progressistas de educação escolar tais como: educação do campo, educação

indígena, educação e diversidade étnico-racial, educação inclusiva, educação ambiental e EJA. Estas propostas e projetos têm se realizado - não sem conflitos - em algumas escolas públicas e em propostas pedagógicas da educação básica. São experiências de gestão democrática, educação para a diversidade, educação ambiental, educação do campo, educação quilombola etc.

Essas e outras indagações que podemos fazer ao conhecimento e sua presença no currículo são colocadas principalmente pelos movimentos sociais e pelos sujeitos em movimento. Eles questionam não só o currículo que se efetiva nas escolas como, também, os procedimentos e instrumentos que usamos para avaliar os alunos e a forma como os conhecimentos são aprendidos e apreendidos. Isso nos impele, enquanto educadores a“(...) refletir sobre nossas ações cotidianas na escola, nossas práticas em sala de aula, sobre a linguagem que utilizamos, sobre aquilo que prejudicamos ou outras situações do cotidiano”. (Fernandes e Freitas, 2006, p.117). A diversidade coloca em xeque os processos tradicionais de avaliação escolar.

Nessa perspectiva, os movimentos sociais conquanto sujeitos políticos podem ser vistos como produtores de saber. Este nem sempre tem sido considerado enquanto tal pelo próprio campo educacional. O não reconhecimento dos saberes e das práticas sociais no currículo tem resultado no desperdício da experiência social dos(as) educandos(as), dos(as) educadores(as) e da comunidade nas propostas educacionais (Santos, 2006).

A consideração destes e de outros saberes trará novos elementos não só para as análises dos movimentos sociais e seus processos de produção do conhecimento como também para a discussão sobre a reorientação curricular.

A luta travada em torno da educação do campo, indígena, do negro, das comunidades remanescentes de quilombos, das pessoas com deficiência tem desencadeado mudanças na legislação e na política educacional, revisão de propostas curriculares e dos processos de formação de professores. Também tem indagado a relação entre conhecimento escolar e o conhecimento produzido pelos movimentos sociais.

Ainda inspirados em Boaventura de Sousa Santos (2006), podemos dizer que a relação entre currículo e conhecimento nos convida a um exercício epistemológico e pedagógico de tornar os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade em “emergências”, uma vez que a sua importância social, política e pedagógica, por vezes, tem sido colocada no campo das “ausências” resultando no “desperdício da experiência social e educativa”. Essa é mais uma indagação que podemos fazer aos currículos.

Diversidade e ética – além de indagar a relação currículo e conhecimento, a discussão sobre a diversidade permite-nos avançar em um outro ponto do debate: a indagação sobre diversidade e ética.

Como se pode notar, assumir a diversidade no currículo implica compreender o nosso caminhar no processo de formação humana que se realiza em um contexto histórico, social, cultural e político. Nesse percurso construímos as nossas identidades, representações e valores sobre nós mesmos e sobre os “outros”. Construímos *relações* que podem ou não se pautar no respeito às diferenças. Estas extrapolam o nível interpessoal e intersubjetivo, pois são construídas nas relações sociais. Será que nos relacionamos com os “outros” presentes na escola, considerando-os como sujeitos sociais e de direitos?

O reconhecimento do aluno e do professor como sujeitos de direitos é também compreendê-los como sujeitos éticos. No entanto, a relação entre ética e diversidade ainda é pouco explorada nas discussões sobre o currículo. Segundo Marilena Chauí (1998, p.338),

do ponto de vista dos valores, a ética exprime a maneira como a cultura e a sociedade definem para si mesmas o que julgam ser a violência e o crime, o mal e o vício e, como contrapartida, o que consideram ser o bem e a virtude. Por realizar-se como relação intersubjetiva e social a ética não é alheia ou indiferente às condições históricas e políticas, econômicas e culturais da ação moral.

O reconhecimento do aluno e do professor como sujeitos de direitos é também compreendê-los como sujeitos éticos.

Marilena Chauí (1998) ainda esclarece que embora toda ética seja universal do ponto de vista da sociedade que a institui (universal porque os seus valores são obrigatórios para todos os seus membros), ela está em relação com o tempo e a história. Por isso se transforma para responder a exigências novas da sociedade e da cultura, pois somos seres históricos e culturais e nossa ação se desenrola no tempo.

Não se trata de negar a importância do conhecimento escolar, mas de abolir o equivoco histórico da escola e da educação de ter como foco prioritariamente os “conteúdos” e não os sujeitos do processo educativo.

Um bom caminho para repensar as propostas curriculares para infância, adolescência, juventude e vida adulta poderá ser uma orientação que tenha como foco os *sujeitos* da educação. A grande questão é: como o conhecimento escolar poderá contribuir para o pleno desenvolvimento humano dos sujeitos? Não se trata de negar a importância do conhecimento escolar, mas de abolir o equivoco histórico da escola e da educação de ter como foco prioritariamente os “conteúdos” e não os sujeitos do processo educativo.

Discutir a diversidade no campo da ética significa rever posturas, valores, representações e preconceitos que permeiam a relação estabelecida com os alunos, a comunidade e demais profissionais da escola. Segundo Amauri Carlos Ferreira (2006, p32),⁴

*a ética é referência para que a escolha do sujeito seja aceita como um princípio geral que respeite e proteja o ser humano no mundo. Nesse sentido, o **ethos**, como costume, articula-se às escolhas que o sujeito faz ao longo da vida. A ética fundamenta a moral, ao expressar a sua natureza reflexiva na sistematização das normas.*

A relação entre ética e diversidade nos coloca diante de práticas e políticas voltadas para o respeito às diferenças e para a superação dos preconceitos e discriminações. Tomaremos como exemplo dessas práticas a educação de pessoas com deficiência, a educação dos negros e a educação do campo.

No que se refere à educação de pessoas com deficiência, algumas indagações podem ser feitas: como vemos o debate sobre a inclusão das crianças com deficiência na escola regular comum? As escolas regulares comuns introduzem no seu currículo a necessidade de uma postura ética em relação a essas crianças? Enxergamos essas crianças na sua potencialidade humana e criadora ou nos apegamos à particularidade da “deficiência” que

⁴ Segundo Amauri Carlos Ferreira (2006) a moral pode ser entendida como um conjunto de normas que orienta a ação dos sujeitos nos grupos.

elas apresentam? Esse debate faz parte dos processos de formação inicial e em serviço? Buscamos conhecer as experiências significativas realizadas na perspectiva da educação inclusiva?

Nesse momento, faz-se necessário retomar a concepção de diversidade que orienta a reflexão presente nesse texto: a diversidade é entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. Nessa perspectiva, no caso das pessoas com deficiência, interessa reconhecê-las como sujeitos de direitos e compreender como se construiu e se constrói historicamente o olhar social e pedagógico sobre a sua diferença. A construção do olhar sobre as pessoas com deficiências ultrapassa as características biológicas. Não será suficiente incluir as crianças com deficiência na escola regular comum se também não realizarmos um processo de reeducação do olhar e das práticas a fim de superar os estereótipos que pairam sobre esses sujeitos, suas histórias, suas potencialidades e vivências. A construção histórica e cultural da *deficiência* (ou necessidade especial, como ainda nomeiam alguns fóruns), enquanto uma diferença que se faz presente nos mais diversos grupos humanos, é permeada de diversas leituras e interpretações. Muitas delas estão alicerçadas em preconceitos e discriminações denunciados historicamente por aqueles(as) que atuam no campo da Educação Especial e pelos movimentos sociais que lutam pela garantia dos direitos desses sujeitos. Como todo processo de luta pelo direito à diferença, esse também é tenso, marcado por limites e avanços. É nesse campo complexo que se encontram as propostas de educação inclusiva.

Propostas de educação inclusiva acontecem nas redes de educação e nas escolas. São políticas e propostas orientadas por concepções mais democráticas de educação.

Na última década houve vários avanços nas políticas de inclusão. Propostas de educação inclusiva acontecem nas redes de educação e nas escolas. São políticas e propostas orientadas por concepções mais democráticas de educação. O debate torna-se necessário não apenas no âmbito das propostas, mas também no âmbito das concepções de diferença, de deficiência e de inclusão. A inclusão de toda diversidade e, especificamente, das pessoas com deficiência indaga a escola, os currículos, a sua organização, os rituais de enturmação, os processos de avaliação e todo o processo ensino-aprendizagem. Indaga, sobretudo, a cultura escolar não imune à construção histórica, cultural e social da diversidade e das diferenças. As práticas significativas de educação inclusiva se propõem a desconstruir o imaginário negativo sobre as diferenças, construído no contexto das desigualdades sociais, das práticas discriminatórias e da lenta implementação da igualdade de oportunidades em nossa sociedade.

Os teóricos que investigam a inclusão de crianças com deficiência na escola regular comum possuem opiniões diversas sobre o tema e o indagam

a partir de diferentes abordagens teóricas e políticas. Carlos Skliar (2004, p.12) questiona: a escola regular tende a produzir mecanismos educativos dentro de um marco de diversidade cultural? Ao refletir sobre a estrutura rígida que ainda impera nas escolas, a sua organização temporal, sobre o fenômeno da repetência, a exclusão sistemática, a discriminação com relação

A educação dos negros é um outro campo político e pedagógico que nos ajuda a avançar na relação entre ética e diversidade e traz mais indagações ao currículo.

às variações lingüísticas, raciais, étnicas etc, o autor conclui que esse processo ainda não se concretizou. Podemos dizer que ele ainda está em construção, com maior ou menor amplitude, dependendo do contexto político-pedagógico, do alcance das políticas e práticas de educação inclusiva, da forma como as diferenças são vistas no interior das escolas e da organização escolar.

Nesse sentido, o debate sobre a inclusão de crianças com deficiência revela que não basta apenas a inclusão física dessas crianças na escola. Há também a necessidade de uma mudança de lógica, da postura pedagógica, da organização da escola (seus tempos e espaços) e do currículo escolar para que a educação inclusiva cumpra o seu objetivo educativo. É preciso também compreender os dilemas e conflitos entre as perspectivas clínicas e pedagógicas que acompanham a história da Educação Especial. E mais: compreender as discussões e práticas em torno dessa diferença como mais um desafio na garantia do direito à educação e conhecer as várias experiências educacionais inclusivas que vêm sendo realizadas em diferentes estados e municípios.⁵ Estas experiências têm revelado a eficiência e os benefícios da educação inclusiva não só para os alunos com deficiência, mas para a escola com um todo.

A educação dos negros é um outro campo político e pedagógico que nos ajuda a avançar na relação entre ética e diversidade e traz mais indagações ao currículo. Como a escola lida com a cultura negra e com as demandas do Movimento Negro? Garantir uma educação de qualidade para todos significa, também, a nossa inserção na luta anti-racista? Colocamos a discussão sobre a questão racial no currículo no campo da ética ou a entendemos como uma reivindicação dos ditos “diferentes” que só deverá ser feita pelas escolas nas quais o público atendido é de maioria negra? Afinal, alunos brancos e índios precisam saber mais sobre a cultura negra, o racismo, a desigualdade racial? De forma semelhante podemos indagar: e os alunos brancos, negros e quilombolas precisam saber mais sobre os povos indígenas?

Como faremos para articular todas essas dimensões? Precisaremos de um currículo específico que atenda a cada diferença? Ou essas discussões podem e devem ser incluídas no currículo de uma maneira geral?

⁵ Seria interessante acompanhar o trabalho realizado pela equipe da Secretaria de Educação Especial do MEC. Uma sugestão de leitura para ajudar nessa discussão é: ROTH, Berenice Weissheimer. Experiências educacionais inclusivas: programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

Caminhando na mesma perspectiva de Boaventura Sousa Santos (2006), podemos dizer que a resposta a essas questões passa por uma ruptura política e epistemológica. Do ponto de vista político, estamos desafiados a reinventar novas práticas pedagógicas e curriculares e abrir um novo horizonte de possibilidades cartografado por alternativas radicais às que deixaram de o ser. E epistemológico na medida em que realizarmos uma crítica à racionalidade ocidental, entendida como uma forma de pensar que se tornou totalizante e hegemônica, e propusermos novos rumos para sua superação a fim de alcançarmos uma transformação social. Isso nos leva a indagar em que medida os currículos escolares expressam uma visão restrita de conhecimento, ignorando e até mesmo desprezando outros conhecimentos, valores, interpretações da realidade, de mundo, de sociedade e de ser humano acumulados pelos coletivos diversos.

Entendendo que a questão racial permeia toda a história social, cultural e política brasileira e que afeta a todos nós, independentemente do nosso pertencimento étnico-racial, o movimento negro brasileiro tem feito reivindicações e construído práticas pedagógicas alternativas, a fim de introduzir essa discussão nos currículos. Ricas experiências têm sido desenvolvidas em vários estados e municípios, com apoio ou não das universidades e secretarias estaduais e municipais.

No entanto, no início do terceiro milênio, o movimento negro passou a adotar uma postura mais propositiva, realizando intervenções sistemáticas no interior do Estado. Dessas novas iniciativas, alguns avanços foram conseguidos. Um deles é a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Esta secretaria, de abrangência nacional, é responsável por várias ações voltadas para a igualdade racial em conjunto com outros ministérios, secretarias estaduais e municipais, universidades, movimentos sociais e ONG's. Além da SEPPIR, foi constituída no interior da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional que tem realizado publicações, conferências e produção de material didático voltado para a temática.

Nessa nova forma de intervenção do Movimento Negro e de intelectuais comprometidos com a luta anti-racista, as escolas de educação básica estão desafiadas a implementar a lei de nº 10.639/03. Esta lei torna obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica. Trata-se de uma alteração da lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual foram incluídos mais três artigos, os quais versam sobre essa obrigatoriedade. Ela também acrescenta que o dia 20 de novembro (considerado dia da morte de Zumbi) deverá ser incluído no calendário escolar como dia nacional da consciência negra, tal como já é comemorado pelo movimento negro e por alguns setores da sociedade.



A partir desta lei, o Conselho Nacional de Educação aprovou a resolução 01 de 17 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Nesse sentido, as escolas da educação básica poderão se orientar a partir de um documento que discute detalhadamente o teor da lei, apresentando sugestões de trabalho e de práticas pedagógicas.

Os Movimentos do Campo também têm conseguido, aos poucos, transformar demandas em práticas e políticas educacionais (Arroyo, Caldart e Molina, 2004). Em 2002, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio da Resolução CNE/CEB n. 01, de 03 de abril de 2002. A instituição das diretrizes é resultado das lutas e reivindicações dos movimentos sociais e organizações que lutam por uma educação que contemple a diversidade dos povos que vivem no e do campo com suas diversas identidades, tais como, Sem Terra, Pequenos Agricultores, Quilombolas, Povos da Floresta, Pescadores, Ribeirinhos, Extrativistas e Assalariados Rurais.

A implementação das leis e das diretrizes acima citadas vem somar às demandas destes e de outros movimentos sociais que se mantêm atentos à luta por uma educação que articule a garantia dos direitos sociais e o respeito à diversidade humana e cultural. No entanto, há que se indagar como, e se, esses avanços políticos têm sido considerados pelo campo do currículo, pelo currículo que se realiza no cotidiano das escolas e pela ação pedagógica de uma maneira geral.

Diversidade e organização dos tempos e espaços escolares – Um currículo que respeita a diversidade precisa de um espaço/tempo objetivo para ser concretizado. Nesse sentido, podemos indagar como a educação escolar tem equacionado a questão do tempo e do espaço escolar. Eles são pensados levando em conta os coletivos diversos? O tempo/espaço escolar leva em conta os educandos com deficiência ou aqueles que dividem o seu tempo entre

escola, trabalho e sobrevivência, os jovens e adultos trabalhadores da EJA etc?

A rigidez e a naturalização da organização dos tempos e espaços escolares entram em conflito com a diversidade de vivências dos tempos e espaços dos alunos e das alunas.

Os currículos incorporam uma organização espacial e temporal do conhecimento e dos processos de ensino-aprendizagem. A rigidez e a naturalização da organização dos tempos e espaços escolares entram em conflito com a diversidade de vivências dos tempos e espaços dos alunos e das alunas.

Segundo Arroyo (2004a), a escola é também uma organização temporal. Por isso, o currículo pode ser visto como um ordenamento temporal do conhecimento e dos processos de ensinar e aprender. A organização escolar é ainda bastante rígida, segmentada e

uniforme em nossa tradição, à qual todos(as) alunos e alunas indistintamente têm de adequar seus tempos.

A partir das reflexões do autor podemos dizer que a relação diversidade-curriculo se defronta com um dado a ser equacionado: os(as) educandos(as) são diversos também nas vivências e controle de seus tempos de vida, trabalho e sobrevivência, gerando uma tensão entre tempos escolares e tempos da vida, entre tempos rígidos do aprender escolar e tempos não controláveis do sobreviver. Esta tensão é maior nos coletivos sociais submetidos a formas de vida e de sobrevivência precarizadas. Como equacionar essas tensões? Que tipo de organização escolar e que ordenamento temporal dos currículos e dos processos de ensinar-aprender serão os mais adequados para garantir a permanência e o direito à educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos submetidos a tempos da vida tão precários? Serão os(as) educandos(as) que terão que se adequar aos tempos rígidos da escola ou estes terão que ser repensados em função das diversas vivências e controle dos tempos dos(as) educandos(as)?

Propostas de escolas e de redes de ensino vêm tentando minorar essas tensões tomando como critério o respeito à diversidade de vivências do tempo dos(as) alunos(as) e da comunidade. Nesse ponto tão nuclear, a diversidade indaga os currículos e as escolas: repensar seu ordenamento temporal como exigência da garantia do direito de todos(as) à educação. As pesquisas educacionais mostram que a rigidez desse ordenamento é uma das causas do abandono escolar de coletivos sociais considerados como mais vulneráveis. Rever esses ordenamentos temporais é uma exigência ética e política para a garantia do direito à diversidade.

A tendência da escola é flexibilizar os tempos somente para aqueles alunos e alunas estigmatizados como lentos, desacelerados, desatentos e/ou com problemas de aprendizagem. Quando refletimos sobre a lógica temporal, na perspectiva da diversidade cultural e humana, trazemos novas indagações e problematizações a esse tipo de raciocínio ainda tão presente nas escolas. Na realidade, a preocupação da escola deverá ser dar a *todos(as)* o devido tempo de aprender, conviver, socializar, formar-se, conseqüentemente, ter como critério na organização do currículo a produção de um tempo escolar acolhedor e flexível que se aproxime cada vez mais da dimensão cíclica e complexa das temporalidades humanas. O tempo para aprender não é um tempo curto. E, além disso, a escola não é só um espaço/tempo de aprendizagem. Ela é também um espaço sociocultural e imprime marcas profundas no nosso processo de formação humana. Por isso, a organização escolar não pode ser reduzida a um tempo empobrecido de experiências pedagógicas e de vida.

... A diversidade indaga os currículos e as escolas: repensar seu ordenamento temporal como exigência da garantia do direito de todos(as) à educação.

É preciso desnaturalizar o nosso olhar sobre o tempo escolar. Como nos diz Miguel Arroyo (2004a), o tempo da escola é conflitivo porque é um tempo instituído, que foi durante mais de um século se cristalizando em calendários, níveis, séries, semestres, bimestres, rituais de transmissão, avaliação, reprovação, repetência. Entender a lógica institucionalizada do tempo escolar que se impõe sobre os/as alunos/as e professores(as) é fundamental para compreender muitos problemas crônicos da educação escolar.

É ainda este autor que nos diz que a compreensão das nuances e dos dilemas da construção do tempo da escola poderá nos ajudar a corrigir os problemas de evasão, reprovação e repetência que atingem, sobretudo, os setores populares e os excluídos da instituição escolar.

O espaço escolar exprime uma determinada concepção e interpretação de sujeito social. Podemos dizer que a escola enquanto instituição social se realiza, ao mesmo tempo, como um espaço físico específico e também sociocultural.

Assim como o tempo, o espaço da escola também não é neutro e precisa passar por um processo de *desnaturalização*. O espaço escolar exprime uma determinada concepção e interpretação de sujeito social. Podemos dizer que a escola enquanto instituição social se realiza, ao mesmo tempo, como um espaço físico específico e também sociocultural.

No que concerne ao espaço físico da escola, é importante refletir que ele exprime uma determinada concepção e interpretação de sujeito social. Como será a organização dos nossos espaços escolares? Será que o espaço da escola é pensado e ressignificado no sentido de garantir o desenvolvimento de um senso de liberdade, de criatividade e de experimentação? Será que a forma como organizamos o espaço possibilita ao aluno e à aluna interagir com o ambiente, arranjar sua sala de aula, alterá-la esteticamente, movimentar-se com tranqüilidade e autonomia? Ou o espaço entra como um elemento de condicionamento e redução cultural de nossas crianças, adolescentes e jovens?

Enquanto espaço sociocultural, a escola participa dos processos de socialização e possibilita a construção de redes de sociabilidade a partir da inter-relação entre as experiências escolares e aquelas que construímos em outros espaços sociais, tais como a vida familiar, o trabalho, os movimentos sociais e organizações da sociedade civil e as manifestações culturais.

Pensar o espaço da escola é considerar que o mesmo será ocupado, apropriado e alterado por sujeitos sociais concretos: crianças, adolescentes, jovens e adultos. Esses mesmos sujeitos, no decorrer das suas temporalidades humanas, interagem com o espaço e com o tempo de forma diferenciada. Será que essa tem sido uma preocupação da educação escolar? Será que ao pensarmos a gestão da escola consideramos a organização dos espaços escolares como uma questão relevante? Será que exploramos o conteúdo histórico e político imerso na arquitetura escolar?

Compreender a percepção e utilização do espaço pelas crianças, adolescentes, jovens e adultos é um desafio para os(as) educadores(as) e uma questão a ser pensada quando reivindicamos uma escola democrática e um currículo que contemple a diversidade. A construção de uma escola democrática implica em repensar as estruturas e o funcionamento dos sistemas de ensino como um todo, como, por exemplo, reorganizar o coletivo dos(as) professores(as), criar tempos mais democráticos de formação docente e dos alunos, alterar a lógica e a utilização do espaço escolar e garantir uma justa remuneração aos educadores e educadoras.

Ao discutirmos sobre o espaço, fatalmente, o tempo escolar será questionado. Para construir uma nova forma de organização dos tempos teremos que superar a idéia de um tempo linear, organizado em etapas em ascensão, calcado na idéia de um percurso único para todos e da produtividade. É preciso pensar o tempo como processo, como construção histórica e cultural.

A articulação entre currículo, tempos e espaços escolares pressupõe uma nova estrutura de escola que se articula em torno de uma concepção mais ampla de educação, entendida como pleno desenvolvimento dos(as) educandos (as). Só assim os(as)

alunos(as) serão realmente considerados como o eixo da ação pedagógica e da realização de toda e qualquer proposta de currículo. Dessa forma, os conteúdos escolares, a distribuição dos tempos e espaços estarão interligados a um objetivo central: a formação e vivência sociocultural próprias das diferentes temporalidades da vida – infância, pré-adolescência, adolescência, juventude e vida adulta.

Em conseqüência, o tempo escolar poderá ser organizado de maneiras diversas, como, por exemplo, em fluxos mais flexíveis, mais longos e mais atentos às múltiplas dimensões da formação dos sujeitos. Além disso, os critérios do que seja precedente, do que seja reprovável/aprovável, fracasso/sucesso serão redefinidos a fim de garantir aos alunos e às alunas o direito a uma educação que respeite a diversidade cultural e os sujeitos nas suas temporalidades humanas.

Nesse processo, os instrumentos tradicionais da avaliação escolar e a própria concepção de avaliação que ainda imperam na escola também serão indagados. A avaliação poderá ser realizada de forma mais coletiva e com o objetivo de acompanhamento do processo de construção do conhecimento dos(as) aluno(as) nas suas múltiplas dimensões humanas e não como instrumento punitivo ou como forma de “medir o desempenho escolar”.

A avaliação poderá ser realizada de forma mais coletiva e com o objetivo de acompanhamento do processo de construção do conhecimento dos(as) aluno(as) nas suas múltiplas dimensões humanas e não como instrumento punitivo ou como forma de “medir o desempenho escolar”.

Finalizando, é importante considerar que o questionamento às lógicas e práticas cristalizadas e endurecidas de organização dos tempos/ espaços escolares faz parte das lutas e conquistas da categoria docente que, historicamente, vem apontando para a necessidade de uma redefinição e organização da escola a qual inclui, também, a denúncia aos tempos mal remunerados, autoritários, extenuantes e alienantes. Portanto, no tempo da escola estão em jogo direitos dos profissionais da educação, dos pais, mães e dos alunos e alunas. O movimento dos(as) trabalhadores(as) da educação e os movimentos sociais vêm lutando por maior controle e alargamento do tempo de escola, assim como os(as) jovens e adultos(as) trabalhadores(as) lutam por adequar o tempo rígido do trabalho a um tempo mais flexível de educação.

Parafraseando Boaventura de Sousa Santos, ao discutir a relação entre diversidade e organização dos tempos e espaços escolares, podemos dizer que estamos diante de questões fortes que indagam o currículo das nossas escolas e por isso exigem respostas igualmente fortes e ágeis.

Concluindo...

A diversidade é muito mais do que o conjunto das diferenças. Ao entrarmos nesse campo, estamos lidando com a construção histórica, social e cultural das diferenças a qual está ligada às relações de poder, aos processos de colonização e dominação. Portanto, ao falarmos sobre a diversidade (biológica e cultural) não podemos desconsiderar a construção das identidades, o contexto das desigualdades e das lutas sociais.

A diversidade indaga o currículo, a escola, as suas lógicas, a sua organização espacial e temporal. No entanto, é importante destacar que as indagações aqui apresentadas e discutidas não são produtos de uma discussão interna à escola. São frutos da inter-relação entre escola, sociedade e cultura e, mais precisamente, da relação entre escola e movimentos sociais. Assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação. É entender a educação como um direito social e o respeito à diversidade no interior de um campo político.

Muito trabalho temos pela frente! No entanto, várias iniciativas significativas vêm sendo realizadas. Algumas delas são frutos de práticas educativas transgressoras realizadas pelos docentes em movimento, pelos profissionais de várias Secretarias Estaduais e Municipais de educação e por gestores(as) das escolas que entendem que o direito à educação será realmente pleno à medida em que também seja assegurado aos sujeitos que participam desse processo o direito à diferença.

Sugestões de filmes, vídeos e documentários:⁶

- a) Fale com ela (Hable com ella), 2002, 116 min, Espanha.
Público: adulto.
Direção: Pedro Almodóvar.
Drama.
- b) Lanternas Vermelhas (Da hong deng long gao gao gua), 1991, China.
Público: jovens e EJA.
Direção: Yimou Zhang.
Drama.
- c) Minha vida em cor de rosa (Ma Vie En Rose), 1971, 90 min, Bélgica/França/
Inglaterra.
Público: adolescentes, jovens e EJA.
Direção: Alain Berliner.
Comédia.
- d) Vista a minha pele. 2004, 49 min, Brasil.
Público: adolescentes e jovens.
Direção Joel Zito Araújo.
Vídeo (ficção).
- e) O fio da memória. 1991, Brasil.
Público: jovens e EJA.
Direção: Eduardo Coutinho.
Documentário.
- f) O RAP do pequeno príncipe contra as almas sebosas, 2000, 75 min, Brasil.
Público: jovens e EJA.
Direção: Paulo Caldas e Marcelo Luna.
Documentário.
- g) Kirikú e a feiticeira, 1998, 74 min, França/Bélgica/Luxemburgo.
Público: crianças (da educação infantil ao ensino fundamental) e adolescentes.
Diretor: Michel Ocelot.
Música: Youssou N'Dour.
Desenho.
- h) História de um Brasil Alfabetizado, 2006, SECAD/MEC.
Público: educadores(as) em geral.
Documentário.
- i) Pro dia nascer feliz, 2006, 88 min, Brasil.
Público: adolescentes, jovens e adultos.
Diretor: João Jardim.
Documentário.

⁶ Para mais sugestões de filmes que tematizam a diversidade cultural consultar: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro e LOPES, José de Sousa Miguel (Orgs). *A diversidade cultural vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Sugestão de publicações oficiais⁷:

BENTO, Maria Aparecida Silva et at. *Políticas de promoção da igualdade racial na educação*: exercitando a definição de conteúdos e metodologias. São Paulo: CEERT/UNICEF/SEPPPIR/SECAD.

CONSUMO SUSTENTÁVEL: manual de educação. Brasília: Consumers International/MMA/MEC/IDEC, 2005.160p.

DIFERENTES DIFERENÇAS. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

DIREITO À EDUCAÇÃO: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

DUK, Cynthia. *Educar na diversidade*: material de formação docente. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Especial, 2005.

EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA : CAMINHOS ABERTOS PELA LEI FEDERAL Nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/SECAD, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

EDUCAÇÃO COMO EXERCÍCIO DE DIVERSIDADE. Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.476 p. (Coleção educação para todos; 6).

EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS : REPENSANDO TRAJETÓRIAS. Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

PRÊMIO INCENTIVO À EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL 2004: experiências premiadas. Brasília: MEC, 2005.

PRÊMIO PROFESSORES DO BRASIL 2005. Brasília: MEC/SEB, 2006.

REVISTA QUILOMBOS – espaço de resistência de crianças, jovens, mulheres e homens negros. Rio de Janeiro: Rede de Desenvolvimento Humano/MEC/ SECAD.

⁷ Existe uma série de publicações oficiais que estão disponibilizadas para *download*. Para conhecê-las, basta acessar o site de pesquisa <http://www.dominiopublico.gov.br> e consultar a Coleção Educação para Todos.

Questões para discussão nos processos de formação em serviço

- a) O que entendemos por currículo?
- b) Que concepções de diversidade permeiam as nossas práticas, os nossos currículos, a nossa relação com os alunos e suas famílias e as nossas relações profissionais?
- c) A nossa abordagem em sala de aula e os nossos projetos pedagógicos sobre educação ambiental têm explorado a complexidade e os conflitos trazidos pela forma como a sociedade atual se relaciona com a diversidade biológica?
- d) Que entidades dos movimentos sociais existem na região onde atuamos como educadores(as)? Eles trazem demandas para a escola? Quais? A escola tem considerado essas demandas na sua prática curricular? Como?
- e) Será que os movimentos sociais conseguem indagar e incorporar mais a diversidade nas suas ações do que a própria escola e a política educacional?
- f) Como vemos o debate sobre a inclusão das crianças com deficiência na escola regular? As escolas regulares introduzem no seu currículo a necessidade de uma postura ética em relação às crianças com deficiência?
- g) Conhecemos as principais demandas do movimento negro em prol da educação escolar? Como tem sido o processo de implementação da lei de nº 10.639/03 (obrigatoriedade da inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira) nos currículos das nossas escolas?
- h) Colocamos a discussão sobre a diversidade e o currículo no campo da ética ou a entendemos como uma reivindicação dos ditos “diferentes”?
- i) É possível a inclusão das diferenças sem a superação da rigidez da estrutura espacial e temporal da instituição escolar? O que poderia ser feito para flexibilizar os tempos e os espaços da escola onde atuamos?

Referências bibliográficas

- ARROYO, Miguel G. “Os educandos, seus direitos e o currículo”. In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. *Indagações sobre currículo*. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p.49-81.
- ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004a.
- ARROYO, Miguel G, CALDART, Roseli e MOLINA, Mônica. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004b.
- ARROYO, Miguel G. “Ciclos do desenvolvimento humano e formação de educadores”. In: *Educação e sociedade*, Campinas: Cedes, n. 68, dez, 1999, p. 143-162.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade e etnia. Construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRASIL. Lei 9394 – 24 de dezembro de 1996. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1998
- CONSUMO SUSTENTÁVEL. Manual de educação. Brasília: Consumers Internacional/MMA/MEC/IDEC, 2005.
- d’ADESKY, Jacques. *Racismos e anti-racismos no Brasil: pluralismo étnico e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. “Diversidade cultura, currículo e questão racial. Desafios para a prática pedagógica”. In: ABRAMOWICZ, Anete, BARBOSA, Maria de Assunção e SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs). *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê, 2006, p.21-40.
- GOMES, Nilma Lino. “Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação”. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 1999.
- FERNANDES, Claudia de Oliveira e FREITAS, Luiz Carlos de. “Currículo e avaliação”. In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. *Indagações sobre*

currículo. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p.113-137.

FERREIRA, Amauri Carlos. "A morada do educador: ética e cidadania". In: *Educação e revista*. Belo Horizonte, n.43, jun. 2006, p.57-72.

FRAGO, Antonio Vinão. ESCOLANO, Augustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.

LIMA, Elvira de Souza. "Currículo e desenvolvimento humano". In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. *Indagações sobre currículo*. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p.11-47.

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. *A criança e a cidade*. São Paulo: Nobel, 1989.

MENESES, Maria Paula Guttierrez. "A questão da 'Universidade Pública' em Moçambique e o desafio da pluralidade de saberes". In: Cruz e Silva, T., Araújo, M. G.; Cardoso, C. (ed.). *Lusfonia em África: história, democracia e a interrogação africana*. Dakar: Codesria, 2005.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. "Currículo, conhecimento e cultura". In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. *Indagações sobre currículo*. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p.83-111.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. "Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências". In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004. p.777-821.

SEGUNDO PRÊMIO EDUCAR PARA A IGUALDADE RACIAL – experiências de promoção da igualdade racial/étnica no ambiente escolar. São Paulo: CEERT, 2004/2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. "Currículo e identidade social: territórios contestados". In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

SKLIAR, Carlos. "Abordagem sócio-antropológicas em Educação Especial". In SKLIAR, Carlos (Org.) *Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1977, p.7-20.

SILVÉRIO, Valter Roberto. "A diferença como realização da liberdade". In ABRAMOWICZ, Anete, BARBOSA, Maria de Assunção e SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs). *Educação como prática da diferença*, Campinas: Armazém do Ipê, 2006, p.5-19.

SILVERIO, Valter Roberto. "Ações Afirmativas e Diversidade Étnico-Racial". In: *Ações Afirmativas e o combate ao Racismo nas Américas*, Brasília: MEC/ SECAD/BID/UNESCO, 2005, p.141-164.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro e LOPES, José de Sousa Miguel (Orgs). *A diversidade cultural vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

